

Psihologijske teme 20 (2011), 2, 299-318

Izvorni znanstveni rad – UDK – 371.12:159.947.5.072 (497.5)

Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije

Iris Marušić, Ivana Jugović

Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja
Institut za društvena istraživanja, Zagreb

Tea Pavin Ivanec

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Spoznaje o motivaciji za učiteljsku profesiju dobivene su na malom broju istraživanja, kojima najčešće nedostaje jasni teorijsko-konceptualni i analitički okvir koji bi bio utemeljen na recentnim teorijama motivacije i odabira karijere. Svrha je ovoga istraživanja bila provjeriti može li se model odabira učiteljske profesije Richardsona i Watt (2006), temeljen na motivacijskoj teoriji očekivanja i vrijednosti (Eccles, 2005), generalizirati na hrvatski obrazovni kontekst. Cilj je također bio validirati *Upitnik faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije* razvijen na australskom uzorku.

U istraživanju je sudjelovalo 188 studenata učiteljskih studija zagrebačkoga i riječkoga sveučilišta na kojima je primijenjen *Upitnik faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije*. Faktorska je struktura hrvatske verzije dobro replicirala originalnu s obzirom na brojnost faktora i izrazite razlike između hrvatskoga i australskoga obrazovnog konteksta te načina obrazovanja učitelja i njihova socijalnog statusa. Dobiveni rezultati govore u prilog konstruktnoj valjanosti *Upitnika* i primjenjivosti modela odabira učiteljske profesije Richardsona i Watt (2006) za objašnjenje odabira učiteljske profesije u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Naše su studente učiteljskoga studija za ovo zanimanje najviše motivirali rad s djecom, mogućnost društvenoga doprinosa i procjena vlastitih sposobnosti za poučavanje, a u manjoj mjeri osobne vrijednosti poput sigurnosti zaposlenja i vremena za obitelj.

Ključne riječi: teorija očekivanja i vrijednosti, odabir učiteljske profesije, motivacija, validacija upitnika

Uvod

Brojna su istraživanja posljednjih dvadesetak godina izdvojila mnoge elemente koji određuju učenička postignuća u školovanju, pri čemu se kvaliteta učitelja

✉ Iris Marušić, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Institut za društvena istraživanja, Amruševa 11, 10000 Zagreb. E-pošta: iris@idi.hr

pokazala najvažnijim pojedinačnim čimbenikom obrazovnoga uspjeha učenika (OECD, 2005). Istodobno, mnoge zemlje u razvoju imaju poteškoća s osiguravanjem dovoljnoga broja kvalificiranih učitelja, dok se neke razvijene zemlje suočavaju s činjenicom da značajan broj kvalificiranih učitelja napušta svoju profesiju već tijekom prvih pet godina rada (Cooper i Alvarado, 2006). Zbog toga su posljednjega desetljeća u zapadnim zemljama učestala istraživanja o motivaciji za odabir učiteljskoga poziva i o ključnim faktorima koji će zadržati kvalificirane učitelje u obrazovnom sustavu.

Istraživanja motivacije za odabir učiteljskoga poziva do početka su ovoga desetljeća isticala tri glavne kategorije motiva: *altruistične razloge* poput rada s djecom i pomoći djeci da uspiju, te želje da se pridonese dobrobiti društva; *intrinzične razloge* kao što su interes za prenošenjem specifičnog znanja i *ekstrinzične razloge* koji nisu vezani uz samo poučavanje, poput dugih praznika, plaće ili društvenog statusa (Bookhart i Freeman, 1992; Kyriacou i Coulthard, 2000). Svi su ti razlozi navedeni i u istraživanju politike zapošljavanja učitelja u 25 zemalja, koja otkriva da se motivacija za odabir učiteljske profesije prvenstveno odnosi na rad s djecom i adolescentima, društveni doprinos, sigurnost i prednosti posla, užitak u poučavanju, kompatibilnost s obiteljskim životom, ali i ostalim interesima i aktivnostima te mogućnost vlastitoga učenja (OECD, 2005).

Sažimajući nalaze istraživanja provedenih u Engleskoj između 2002. i 2006. godine Bielby i sur. (2007) navode da su budući učitelji prvenstveno motivirani intrinzičnim razlozima poput mogućnosti rada s djecom i mladima te visokoga vrednovanja učiteljske profesije, a u manjoj mjeri ekstrinzičnim razlozima poput dugih praznika, sigurnosti posla ili visine primanja. S druge strane, kao najvažnije razloge koji bi ih mogli navesti da odustanu od učiteljske profesije budući učitelji spominju veliko radno opterećenje, male plaće, probleme s učeničkom disciplinom i negativnu sliku o učiteljskoj profesiji. U sklopu ekstenzivnoga projekta praćenja inicijalnog obrazovanja i pripravnništva velikoga uzorka studenata učitelja u Engleskoj istraživana je i njihova inicijalna motivacija za upis na učiteljski studij. Sukladno prethodnim nalazima i engleski su studenti prvenstveno navodili altruistične motive poput želje da rade s djecom, da im pomognu u učenju i da pridonese zajednici (Hobson i sur., 2009). Istraživanja različitih aspekata zapošljavanja učitelja u Sjedinjenim Američkim Državama uglavnom navode njihova socio-demografska obilježja, a svega se nekoliko istraživanja bavi motivacijom za odabir učiteljskoga poziva. Američki učitelji, slično kolegama u Engleskoj, u prvom redu navode intrinzične motive kao što su mogućnost da rade posao koji vole, da rade s djecom i mladima te daju doprinos društvu (Guarino, Santibanez i Daley, 2006; Lortie, 2002).

Istraživanja motivacije studenata budućih učitelja vrlo su rijetka i u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Jedino je opsežnije istraživanje u novije vrijeme ono Čudine-Obradović (2008) na studentima prve godine Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu. Čudina-Obradović navodi dva klastera odgovora studenata o njihovim

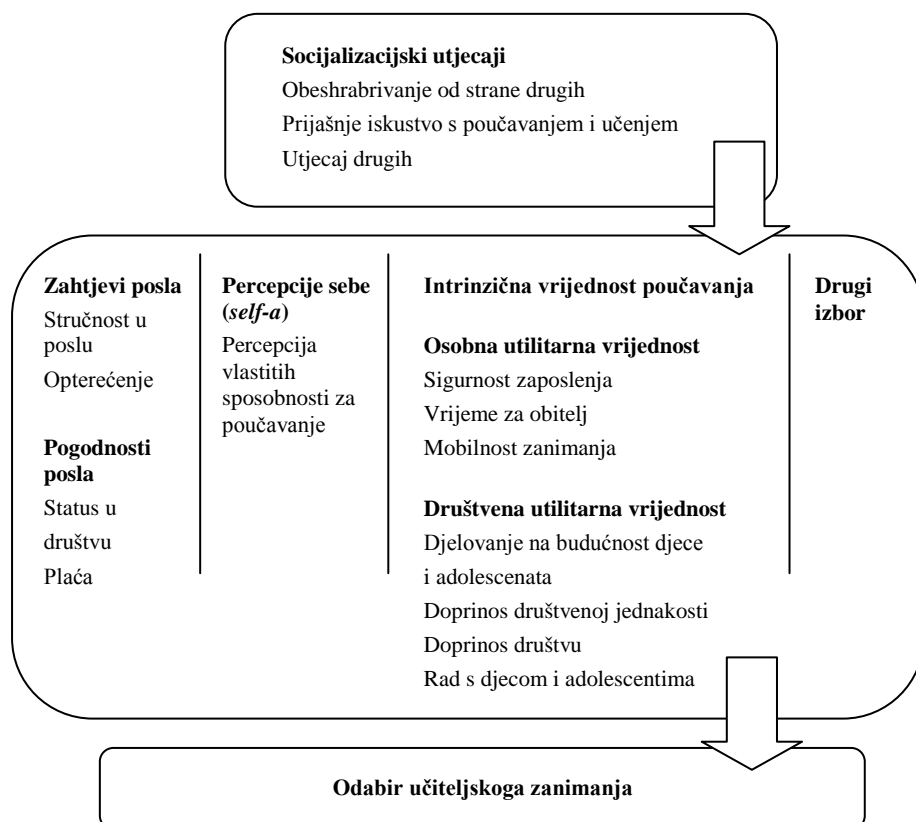
motivima za upis studija. Prvi je klaster privlačnosti učiteljskoga zvanja koji obuhvaća želju za radom s djecom te privlačnost učiteljskoga posla, dakle prvenstveno intrinzičnu i altruističnu motivaciju za odabir učiteljske profesije. Drugi se klaster odnosi na neprivlačnost drugih zanimanja, neuspjeh u nekom drugom studiju te utjecaj okoline, što čini negativnu ekstrinzičnu motivaciju za odabir učiteljskoga poziva. Ovo je istraživanje analiziralo i odgovore studenata na pitanja o razlozima opredjeljivanja za učiteljski studij, kao i o njihovoj percepciji učiteljskoga zvanja, a ti su odgovori svrstani u tri klastera. Prvi klaster, *neprofesionalna motivacija*, obuhvaća odgovore gotovo polovice studenata (48%). Ovi su studenti svjesni negativnih aspekata učiteljskoga posla (potplaćenost i izloženost pritiscima), ali upisuju učiteljski fakultet jer u poslu učitelja očekuju mnogo slobodnoga vremena, mogućnost kombiniranja posla s roditeljskom ulogom i ugodnu radnu sredinu, te izvjesnu društvenu korisnost svoga posla. Drugi klaster autorica naziva *motivacija učiteljice-majke*, a čine ga odgovori 28% ispitanika koji su potpuno intrinzično, a donekle i altruistično orijentirani. Većina motiva otkriva orijentaciju na uživanje u radu s djecom, no ta je motivacija, čini se, posljedica izrazito idealizirane slike o učiteljskom zvanju jer ovi studenti ne navode nijedan negativan aspekt toga zvanja. I na kraju, četvrtina ispitanika (24%) čini klaster koji autorica opisuje kao *dešperatsku motivaciju* jer ovi studenti imaju izrazito negativnu percepciju o prirodi i statusu učiteljske profesije i posla i nisu zainteresirani za studij, ali su ga upisali jer nisu uspjeli upisati nijedan drugi studij.

Postojeća su istraživanja uglavnom rađena nesustavno i na malim uzorcima, a nedostaje im analitički i konceptualni okvir koji bi bio utemeljen na recentnim teorijama motivacije i odabira karijere. Zbog toga Watt i Richardson predlažu teoriju očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika kao pogodnu teorijsku podlogu za istraživanja odabira učiteljske profesije (Richardson i Watt, 2006, 2010; Watt i Richardson, 2007). U svom izvornom obliku teorija očekivanja i vrijednosti opisuje proces izbora što ih učenici čine u svom školovanju, pri čemu su očekivanja vlastita uspjeha i vrijednost zadatka glavne odrednice motivacije za akademske izbore (Eccles, 2005; Wigfield i Eccles, 2000). U empirijskim su provjerama teorije izdvojena tri konstrukta višega reda: a) očekivanja uspjeha/uvjerenja o sposobnostima, b) subjektivne vrijednosti zadataka (intrinzična vrijednost, utilitarna vrijednost i vrijednost postignuća) i c) percipirana težina zadatka koja se odnosi na trud koji treba uložiti u zadatak (Eccles i Wigfield, 1995). Autori modela profesionalnih odabira nastavnika ove konstrukte višega reda nazivaju percepcijama *sebe (self-a)*, *vrijednosti i zadatka* (Watt i Richardson, 2007). U razvoju vlastita modela za objašnjenje odabira učiteljske profesije uz ove su koncepte Watt i Richardson dodali i elemente vezane uz socijalizaciju i percepciju prethodnih iskustava. Cjeloviti je model odabira učiteljske profesije (*model FIT-Choice*¹) prikazan na Slici 1.

¹ *Factors Influencing Teaching Choice*

Slika 1. Teorijski model odabira učiteljskoga zanimanja koji je u osnovi razvoja skale *FIT-Choice* (prema Richardson i Watt, 2010, str. 151).

Prikaz se koristi uz dozvolu autorâ.



Ovaj okvir predviđa i altruističnu motivaciju koju spominju ranija istraživanja, ali i utilitarnu i intrinzičnu motivaciju te vjerovanja vezana uz vlastite sposobnosti, koja su jedan od ključnih elemenata teorije vrijednosti i očekivanja. Uz to, elementi koje predviđa model su i zahtjevnost učiteljskoga posla, ali i njegove pogodnosti te mogućnost da ga je netko odabrao kao "rezervnu" karijeru (Richardson i Watt, 2006). Zahtjevnost se posla odnosi na procjenu studenata o tome zahtijeva li učiteljska profesija brojna vrlo stručna znanja i koliko je u njoj radno opterećenje s obzirom na težinu posla i emocionalnu zahtjevnost. Pogodnosti se posla odnose na društveni status i vrednovanje zanimanja te procjenu predstavlja li plaća učitelja adekvatnu naknadu. Vrijednosti se sastoje od nekoliko konstrukata nižega reda, pa se tako osobna utilitarna vrijednost sastoji od percepcije sigurnosti posla, mogućnosti za promjenu posla te vremena koje ostavlja za obitelj i slobodne

aktivnosti. Društveno korisna vrijednost predstavlja percepciju doprinosa društvu i društvenoj jednakosti te privlačnost rada s djecom i mogućnosti da se doprinese njihovoj budućnosti. Richardson i Watt (2006) navode da je studentima prve godine učiteljskih studija u Australiji najvažnija motivacija percepcija vlastitih sposobnosti za podučavanje, vrijednost i važnost učiteljskoga posla te želja za društvenim doprinosom, dok je najmanje izražena negativna motivacija, odnosno upis na učiteljski fakultet zbog neuspjeha u drugom području. Razmjerno je izražena bila i ekstrinzična motivacija kao što je sigurnost posla i slobodno vrijeme posvećeno obitelji.

Empirijske provjere modela profesionalnih odabira učitelja Richardsona i Watt započinju i u drugim zemljama jer u mnogima, kao i u Hrvatskoj, nedostaje istraživanja o motivaciji za učiteljsku profesiju koja su vođena jasnom teorijskom konceptualizacijom. Svrha je ovoga istraživanja bila ispitati motivaciju studenata učiteljskog fakulteta za učiteljsku profesiju u okviru modela odabira učiteljske profesije Richardsona i Watt (2006) te provjeriti mogućnost generalizacije ovoga modela na hrvatski obrazovni kontekst. Glavni je istraživački problem bio validirati upitnik odabira učiteljske profesije, a naročito ispitati potvrđuje li se i na uzorku hrvatskih studenata učitelja struktura motivacije za učiteljsku profesiju koju su Watt i Richardson (2007) dobili u originalnom australskom istraživanju. Osim toga, željelo se ispitati koji su motivacijski čimbenici najvažniji pri odabiru ovoga zanimanja u nas te razlikuju li se u motivaciji studenti kojima je učiteljski studij prvi izbor od onih kojima nije.

Metoda

Sudionici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 188 studenata budućih učitelja/učiteljica sa Sveučilišta u Zagrebu (62.8%) i Sveučilišta u Rijeci (37.2%). Prosječna je dob ispitanika bila 19.77 (SD=1.27), s rasponom od 18 do 26 godina. Razlike su u dobi između ispitanika koji studiraju na zagrebačkom (M=19.83, SD=1.42) i riječkom sveučilištu (M=19.67, SD=0.94) bile statistički neznčajne ($t=0.83$, $df=186$, $p>.05$). Budući da je na učiteljskim studijima vrlo mali broj muških studenata, ispitanike se nije pitalo za spol kako bi se dodatno zajamčila anonimnost (muških) ispitanika.

Prije provođenja ispitivanja ispitanicima je objašnjena svrha istraživanja, zamoljeni su za sudjelovanje i objašnjeno im je da mogu odustati kada god žele. Ispitivanje je bilo grupno, dobrovoljno i anonimno, a provedeno je tijekom jednoga termina predavanja na kraju 1. godine studija.

Instrumenti

U istraživanju je korišten *Upitnik faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije (FIT-Choice)* autora Paula Richardsona i Helen Watt (2006). Upitnik je preveden korištenjem postupka povratnoga prijevoda na jezik izvornika (engl. *back-translation*), te je uz suglasnost i suradnju s autorima hrvatska verzija usklađena s izvornikom.

U izvornom se obliku upitnik sastoji od tri dijela odnosno tri skale. Prva se skala sastoji od 6 čestica, a može se nazvati *Odlukom o odabiru učiteljske profesije*. Studenti su trebali označiti koliko svaka od tih čestica opisuje moguće utjecaje okoline na njihovu odluku da postanu učitelji/učiteljice, te njihovo zadovoljstvo tim odabirom na skali od 1 - *uopće ne* do 7 - *iznimno puno*. Druga se skala sastoji od 15 čestica, a odnosi se na *Uvjerenja o poučavanju*. Studenti su za svaku česticu koja opisuje pojedine aspekte učiteljske profesije trebali označiti svoj stupanj slaganja na skali od 1 - *uopće se ne slažem* do 7 - *u potpunosti se slažem*. Treća se skala odnosi na *Čimbenike odabira*, a u našem se istraživanju sastoji od 39 čestica. Studenti su na skali od 1 - *to mi uopće nije bilo važno* do 7 - *bilo mi je izrazito važno* procjenjivali značaj svakoga od ponuđenih razloga koji su mogli djelovati na njihov odabir učiteljske profesije.

Rezultati i rasprava

Kako bi se provjerila faktorska struktura upitnika *FIT-Choice*, za svaku je od subskala provedena faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblimin) rotaciju. Watt i Richardson (2007) u svojem su postupku validacije skale primijenili prvo eksploratornu faktorsku analizu s kosokutnom rotacijom, a zatim konfirmatornu faktorsku analizu na novom uzorku ispitanika. U ovom smo radu koristili eksploratornu faktorsku analizu kao prvi korak u validaciji upitnika jer upitnik do sada nije korišten u Hrvatskoj. Pri tome treba napomenuti da smo zbog različite definicije krajnjih točaka ljestvica procjena korištenih u svakoj od subskala upitnika radili zasebne faktorske analize za tri subskale slijedeći primjer autora upitnika, koji su proveli zasebne analize na različitim dijelovima upitnika upravo iz toga razloga.

Rezultati faktorske analize skale Odluka o odabiru učiteljske profesije

U skladu s postupkom validacije originalnoga *Upitnika faktora koji djeluju na izbor učiteljske profesije* prvo je provedena faktorska analiza na česticama koje opisuju zadovoljstvo izborom profesije i moguće obeshrabrivanje od strane drugih. Odabrani su kriteriji za zadržavanje faktora bili vrijednost karakterističnoga korijenja veća od 1 te interpretabilnost faktora sukladno onima u originalnom upitniku.

Tablica 1. Faktorska struktura skale *Odluka o odabiru učiteljske profesije* *

	Faktor I. Zadovoljstvo izborom profesije	Faktor II. Obeshrabrivanje od strane drugih
3. Koliko ste zadovoljni svojim izborom zanimanja?	.92	
5. Koliko ste zadovoljni odlukom da postanete učitelj/ica?	.92	
1. Koliko ste pažljivo promislili o tome da postanete učitelj/ica?	.74	
6. Jesu li Vas drugi poticali da razmislite o izboru nekoga drugog zanimanja?		.92
2. Jesu li Vas drugi poticali da odaberete neko drugo zanimanje?		.81
4. Jesu li Vam drugi rekli da učiteljsko zanimanje nije dobar izbor?		.77
Karakteristični korijen	2.63	1.74
Postotak objašnjene varijance	43.76	29.07

* Faktorska su zasićenja manja od .30 izostavljena

Faktorska je analiza, čiji su rezultati prikazani u Tablici 1., rezultirala dvama faktorima koji zajedno objašnjavaju 72.83% varijance. Dobivena je čista dvofaktorska struktura potpuno sukladna originalnoj strukturi skale *Zadovoljstvo izborom profesije* i *Obeshrabrivanje od strane drugih*, a svaku od skala čine po tri čestice (Watt i Richardson, 2007). Korelacija je među ovim faktorima $r = -.17$ ($p < .05$).

Rezultati faktorske analize skale Uvjerenja o poučavanju

Druga je faktorska analiza, čija je matrica obrasca prikazana u Tablici 2., provedena s 15 tvrdnji koje opisuju uvjerenja o stručnosti učitelja, njihovu radnom opterećenju, društvenom statusu i plaći (Richardson i Watt, 2006). Autori također navode i faktore višega reda pri čemu faktori *Stručnost* i *Opterećenje* spadaju pod faktor višega reda *Zahtjevi posla*, dok faktori *Status u društvu* i *Plaća* pripadaju pod *Pogodnosti posla*.

Faktorska analiza rezultirala je četirima faktorima koji su zajedno objasnili 67.47% ukupne varijance. Prvi je faktor, *Status u društvu*, činilo pet tvrdnji koje prema Richardsonu i Watt (2006) opisuju društveni status učiteljske profesije. Drugi je faktor, *Stručnost*, obuhvatio četiri tvrdnje koje se odnose na procjenu učiteljske profesije kao one koja zahtijeva vrlo razvijene vještine i vrlo specijalizirano, ekspertno znanje. Pitanje o emocionalnoj zahtjevnosti učiteljske profesije, koje je u izvornom upitniku bilo dio skale *Opterećenje*, u provjeri našega prijevoda ima primarnu projekciju na faktor *Stručnosti*. Naši budući učitelji uz

ekspertizu potrebnu za učiteljsku profesiju očito vežu i povećani emocionalni angažman.

Tablica 2. Faktorska struktura skale *Uvjerenja o poučavanju**

	Faktor I. Status u društvu	Faktor II. Stručnost	Faktor III. Plaća	Faktor IV. Opterećenje
9. Mislite li da se učitelji osjećaju cijenjenima od strane društva?	.88			
8. Mislite li da se učiteljsko zanimanje smatra zanimanjem visokoga statusa u društvu?	.84			
13. Mislite li da učitelji doživljavaju da njihov posao ima visok društveni prestiž?	.82			
4. Vjerujete li da se učitelje doživljava kao stručnjake?	.78			
12. Mislite li da učitelji vide svoj posao kao vrlo ugledno zanimanje?	.70			
14. Mislite li da je učiteljima potrebna visoka razina vještine poučavanja?		.80		
10. Mislite li da učiteljski posao zahtijeva visoku razinu ekspertnoga znanja?		.78		
15. Smatrate li da je učiteljima potrebno vrlo specijalizirano znanje?		.76		
6. Mislite li da učiteljsko zanimanje zahtijeva vrlo razvijene vještine?		.75		
7. Smatrate li da je učiteljsko zanimanje emocionalno zahtjevno?		.48		
3. Mislite li da učitelji dobro zarađuju?			.85	
1. Mislite li da je učiteljsko zanimanje dobro plaćeno?			.81	
5. Mislite li da su učitelji vrlo moralne osobe?	.41	.35	-.53	
11. Smatrate li da je učiteljski posao težak?				.88
2. Smatrate li da su učitelji vrlo opterećeni?				.82
Karakteristični korijen	4.20	3.33	1.38	1.21
Postotak objašnjene varijance	27.99	22.18	9.21	8.09

* Faktorska su zasićenja manja od .30 izostavljena

Treći je faktor, *Plaća*, obuhvatio dvije tvrdnje o dobroj plaćenosti učiteljske profesije. Četvrti je faktor, *Opterećenje*, obuhvatio očekivana pitanja o tome je li učiteljski posao težak i opterećuje li. Ovi su faktori dobro replicirali strukturu originalne skale (Richardson i Watt, 2006).

Jedina čestica koja u okviru ove skale ima projekcije na više faktora jest čestica o učiteljima kao moralnim osobama, koja je u originalnoj verziji upitnika dio

faktora *Status u društvu*. Čini se da ni postupak povratnoga prijevoda nije uspio u pravom smislu zahvatiti izvorno značenje ove čestice te će ju biti potrebno prilagoditi ili zamijeniti u idućim primjenama upitnika. Može se zaključiti da je provjera hrvatskog prijevoda skale *Uvjerenja o poučavanju* pokazala dobru konstruktnu valjanost četiri subskale koje ju čine.

Od mogućih su šest međusobnih korelacija među dobivenim faktorima četiri statistički značajne. Najveća je od njih ona između faktora *Stručnost* i *Opterećenje* ($r=.29$, $p<.01$), dok su druge značajne pozitivne korelacije između *Stručnosti* i *Statusa u društvu*, te između *Statusa u društvu* i *Plaće*, a negativno su povezani faktori *Stručnosti* i *Plaće*. Navedene tri korelacije manje su od .20.

Rezultati faktorske analize skale Čimbenici odabira

Treća je faktorska analiza provedena s 39 tvrdnji koje u radu Richardsona i Watt (2006) opisuju sveukupno 12 čimbenika odabira učiteljske profesije: *Vrijeme za obitelj*, *Sigurnost zaposlenja* i *Mobilnost zanimanja* (koji pripadaju pod faktor višega reda *Osobna vrijednost*), zatim *Budućnost djece* i *Društvena jednakost*, *Doprinos društvu* i *Rad s djecom* (koji pripadaju pod faktor višega reda *Društvena vrijednost*), te *Intrinzična vrijednost poučavanja*, *Percepcija vlastitih sposobnosti*, *Drugi izbor*, *Utjecaj drugih* i *Prijašnje iskustvo* (koji nemaju faktore višega reda). U našoj je analizi provjerena originalna struktura s 12 faktora, no karakteristični korijen za tri faktora nije dostigao vrijednost 1. Primjerice, karakteristični korijen za 10. faktor je 0.9 uz 2.30% objašnjene varijance, a i samo jedna tvrdnja ima primarnu projekciju na taj faktor te se on nije pokazao interpretabilnim. Zbog toga smo odlučili zadržati i prikazati rješenje s 9 interpretabilnih faktora koji imaju karakteristični korijen veći od 1, a zajedno objašnjavaju 71.31% varijance (Tablica 3.).

Na prvi su faktor projekcije imale tvrdnje koje opisuju želju za djelovanjem na budućnost djece i povećanje društvene jednakosti. Najveće su projekcije imale sve tri tvrdnje koje originalno pripadaju skali *Doprinos društvenoj jednakosti*, a odnose se na pomaganje djeci koja odrastaju u nepovoljnim uvjetima i mogućnost utjecaja na njihove ambicije te doprinos smanjivanju socijalne nepravde kroz učiteljsku profesiju. Ostale dvije tvrdnje s primarnim opterećenjima na ovom faktoru originalno pripadaju skali *Djelovanje na budućnost djece i adolescencata*, a odnose se na pozitivan utjecaj na buduće generacije i njihove vrijednosti. Posve je logično što su tvrdnje koje opisuju želju za djelovanjem na budućnost djece i doprinosom povećanju društvene jednakosti imale projekcije na isti faktor jer oba konstrukta prema originalnom modelu pripadaju faktoru višega reda *Društvena vrijednost*.

Tablica 3. Faktorska struktura skale Čimbenici odabira

Tvrdnje i nazivi faktora	β	h^2
1. Budućnost djece i Društvena jednakost		
27. Kroz učiteljsko ću zanimanje moći utjecati na povećanje ambicija djece koja su u nepovoljnijem društvenom položaju.	.85	.76
35. Kroz učiteljsko ću zanimanje moći pomoći djeci koja odrastaju u nepovoljnim uvjetima.	.83	.73
39. Kroz učiteljsko ću zanimanje moći pridonijeti smanjivanju socijalne nepravde.	.77	.66
38. Poučavanje će mi omogućiti da pozitivno utječem na djecu.	.41	.75
7. Učiteljsko će mi zanimanje omogućiti da utječem na vrijednosti djece i mladih.	.39	.63
<i>Karakteristični korijen=10.71 (27.46% objašnjene varijance)</i>		
2. Vrijeme za obitelj i Sigurnost zaposlenja		
22. Školski praznici će se dobro uklopiti u moj obiteljski život.	.92	.83
15. Radni dan će mi biti kraći.	.81	.69
13. Radno vrijeme učitelja se može uskladiti s obiteljskim obavezama.	.76	.62
3. Kao učiteljica imam ću dosta duge praznike.	.74	.65
21. Učiteljski posao će mi omogućiti redovita primanja.	.68	.65
29. Učiteljski posao će biti siguran.	.63	.66
12. Učiteljski posao nudi jasno zacrtanu karijeru.	.51	.46
25. Učiteljsko zanimanje mi može omogućiti da izaberem gdje želim živjeti.	.50	.63
<i>Karakteristični korijen=4.94 (12.66% objašnjene varijance)</i>		
3. Drugi izbor		
26. Nisam se uspio/la upisati na studij koji mi je bio prvi izbor.	.81	.68
34. Ovaj mi je studij bio jedan od zadnjih izbora.	.79	.62
6. Oduvijek sam želio/la biti učiteljica.	-.63	.65
9. Nisam bila siguran/a koje zanimanje želim.	.60	.49
<i>Karakteristični korijen=2.69 (6.90% objašnjene varijance)</i>		
4. Utjecaj drugih		
31. Ljudi s kojima sam okružen smatraju da bih trebao/la postati učitelj/ica.	.89	.85
2. Moji prijatelji misle da bih trebao/la postati učitelj/ica.	.86	.75
19. Moja obitelj smatra da bih trebao/la postati učitelj/ica.	.82	.74
<i>Karakteristični korijen=2.05 (5.26% objašnjene varijance)</i>		
5. Mobilnost zanimanja		
36. Diploma mi može omogućiti i zaposlenje u drugim europskim zemljama.	.93	.87
33. Kao učitelj/ica imam priliku raditi i izvan Hrvatske.	.92	.87
<i>Karakteristični korijen=1.89 (4.86% objašnjene varijance)</i>		

Tablica 3. - Nastavak

Tvrdnje i nazivi faktora	β	h^2
6. Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost		
16. Imam dobre vještine poučavanja.	.81	.77
4. Imam kvalitete potrebne za dobroga/u učitelja/icu.	.77	.67
10. Volim poučavati.	.59	.71
1. Zainteresiran/a sam za poučavanje.	.54	.65
32. Učiteljsko je zanimanje profesija koja odgovara mojim sposobnostima.	.51	.60
<i>Karakteristični korijen=1.58 (4.06% objašnjene varijance)</i>		
7. Prijašnje iskustvo		
23. Moji su učitelji u školi bili dobri uzori poučavanja.	.95	.90
14. Kao učenik/ca imao/la sam učitelje koji su me inspirirali.	.95	.87
30. Moja su iskustva s učenjem bila pozitivna.	.48	.61
<i>Karakteristični korijen=1.50 (3.86% objašnjene varijance)</i>		
8. Rad s djecom		
11. Želim zanimanje u kojem ću raditi s djecom.	.94	.92
20. Želim raditi u okruženju s djecom.	.93	.91
28. Volim raditi s djecom.	.85	.87
<i>Karakteristični korijen=1.28 (3.28% objašnjene varijance)</i>		
9. Doprinis društvu		
17. Učitelji daju vrijedan doprinos društvu.	-.83	.76
24. Učiteljsko mi zanimanje omogućuje da nešto dam društvu.	-.72	.69
5. Učiteljsko će mi zanimanje omogućiti da budem od koristi društvu.	-.69	.68
18. Učiteljsko će mi zanimanje omogućiti da djelujem na buduće generacije.	-.58	.68
<i>Karakteristični korijen=1.17 (2.99% objašnjene varijance)</i>		

β = faktorska zasićenja iz matrice obrasca

h^2 = komunalitet

Drugi faktor čine čestice koje definiraju skale *Vrijeme za obitelj* i *Sigurnost zaposlenja*. Četiri su očekivane tvrdnje o *vremenu za obitelj* imale vrlo veliko zasićenje ovim faktorom. Uz njih su projekcije na ovaj faktor imale sve tri tvrdnje o *sigurnosti zaposlenja*, točnije o jasno zacrtanoj karijeri, očekivanju redovitih primanja i sigurnosti u učiteljskoj profesiji. Prema strukturi originalnoga upitnika tvrdnje iz ove dvije skale trebale su imati projekcije na dva odvojena faktora, ali ovaj rezultat nije u suprotnosti s osnovnom logikom modela *FIT-Choice*. Naime, Richardson i Watt (2006) pretpostavili su da faktori *Vrijeme za obitelj* i *Sigurnost zaposlenja* pripadaju pod faktor višega reda *Osobna vrijednost* jer oba opisuju razloge odabira učiteljske profesije koji se odnose na ostvarivanje vrijednih osobnih ciljeva kao što su sigurnost i posvećenost obitelji. Uz tvrdnje iz ove dvije skale, primarnu je projekciju na ovaj faktor imala i čestica "Učiteljsko zanimanje mi može

omogućiti da izaberem gdje želim živjeti", koja u izvornoj verziji čini skalu *Mobilnost zanimanja*. Međutim, u hrvatskoj su verziji upitnika čestice koje opisuju mobilnost zanimanja u suradnji s autorima prilagođene tako da opisuju mogućnost zapošljavanja izvan Hrvatske, dok se čestica o mogućnosti odabira mjesta življenja u našem uzorku očito povezuje s drugim aspektima ekstrinzične vrijednosti učiteljskoga posla.

Treći se faktor odnosi na *Drugi izbor* koji opisuju tri čestice o biranju učiteljskoga studija kao rezervne opcije, a uz njih primarnu i to negativnu projekciju ima čestica "Oduvijek sam željela biti učiteljica", koja u originalnoj verziji čini skalu intrinzične vrijednosti zanimanja, no u našem se uzorku primarno vezuje uz faktor izbora studija tj. zanimanja.

Četvrti se faktor odnosi na utjecaj koji su važne osobe iz studentove socijalne okoline poput obitelji i prijatelja izvršile u odabiru učiteljske profesije, s vrlo visokim projekcijama sve tri čestice koje originalno čine skalu *Utjecaj drugih*, čime se ona u potpunosti replicirala u hrvatskoj verziji upitnika.

Peti je faktor u ovoj analizi obuhvaćao tvrdnje iz originalne skale *Mobilnost zanimanja*, koje su u dogovoru s autorima upitnika modificirane kako bi bolje odgovarale hrvatskom obrazovnom kontekstu: "Kao učitelj/učiteljica mogu imati priliku raditi i izvan Hrvatske" i "Diploma mi može omogućiti i zaposlenje u drugim europskim zemljama". Budući da su tvrdnje prilagođene, a ne doslovni prijevod, te da se hrvatski i australski kontekst razlikuju u mogućnosti traženja posla izvan države s obzirom na jezik (Australci mogu poučavati u drugim zemljama engleskoga govornog područja), može se zaključiti da je ova prilagodba čestica uspješna. Treća čestica koja originalno pripada ovoj skali, "Učiteljsko zanimanje mi može omogućiti da izaberem gdje želim živjeti", imala je primarnu projekciju na drugi faktor u našoj analizi, ali i značajnu sekundarnu projekciju na ovaj faktor kojemu izvorno pripada ($\beta=.41$).

Na šesti je faktor projekciju imalo 5 tvrdnji koje opisuju *Intrinzičnu vrijednost poučavanja* i *Percepciju vlastitih sposobnosti za poučavanje*. Sve tri tvrdnje koje su u originalnoj skali opisivale percepciju vlastitih sposobnosti imale su projekciju na ovaj faktor ("Imam dobre vještine poučavanja", "Imam kvalitete potrebne za dobrog učitelja/učiteljicu" i "Učiteljsko zanimanje je profesija koja odgovara mojim sposobnostima"), te dvije tvrdnje koje su u originalnoj skali opisivale *intrinzičnu vrijednost poučavanja* ("Zainteresiran/ zainteresirana sam za poučavanje" i "Volim poučavati"). Jedino je tvrdnja "Oduvijek sam želio/željela biti učitelj/učiteljica", koja u originalu pripada skali *Intrinzične vrijednosti*, u ovom istraživanju imala projekcije na faktor *Drugi izbor*. Prema pretpostavkama modela Richardsona i Watt (2006), ali i prema modelu očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika (1983), intrinzična bi vrijednost i procjena vlastitih sposobnosti trebale biti dva odvojena koncepta. Međutim, intrinzična vrijednost poučavanja i procjena vlastitih sposobnost za učiteljsku profesiju dva su najopćenitija koncepta u modelu *FIT-Choice*. Ostali se koncepti modela odnose na specifične aspekte učiteljske profesije

kao što su rad s djecom, želja za utjecanjem na budućnost djece, vrijeme za obitelj i slično, a ova dva faktora predstavljaju čimbenike važne za izbor zanimanja općenito, ali također i za širok spektar obrazovnih i profesionalnih odabira i postignuća (DeBacker i Nelson, 1999; Eccles i sur., 1983; Eccles, Adler i Meece, 1984; Greene, DeBacker, Ravindran i Krows, 1999). Zbog toga je moguće da je u ovom uzorku budućih učitelja interes za poučavanje usko povezan s percepcijom vlastitih sposobnosti za uspjeh u toj profesiji.

Sedmi faktor definiraju tvrdnje koje opisuju pozitivno iskustvo studenata s njihovim učiteljima i učenjem tijekom školovanja. Sve tri tvrdnje koje u originalnoj verziji čine subskalu *Prijašnje iskustvo s učenjem i poučavanjem* i u našoj su analizi imale primarne projekcije na ovaj faktor.

Vrlo visoke projekcije na osmi faktor imaju čestice koje opisuju želju i ljubav prema radu s djecom, a koje u originalnoj verziji upitnika čine subskalu *Rad s djecom*. Jedina je čestica iz originalne skale koja nije imala projekciju na ovaj faktor, ali ni značajnije projekcije na druge faktore, čestica "Želim pomoći djeci da nešto nauče", te bi u idućim analizama trebalo provjeriti vezuje li se ona za neki od predloženih teorijskih konstrukata ili bi je trebalo preformulirati.

Deveti faktor definiraju tri tvrdnje koje originalno pripadaju skali *Doprinos društvu*, a odnose se na mogućnost davanja vrijednoga i korisnoga doprinosa društvu kroz učiteljsku profesiju. Primarnu je projekciju na taj faktor imala i tvrdnja "Učiteljsko će mi zanimanje omogućiti da djelujem na iduće generacije" iz skale *Djelovanje na budućnost djece* koja, kao i koncept *Doprinos društvu*, pripada faktoru višega reda *Društvena vrijednost*. Ta čestica ima i sekundarnu značajnu projekciju na prvi faktor koji obuhvaća konstrukt *Djelovanje na budućnost djece*, tako da su i ovi rezultati logični.

U matrici korelacija između ovih je devet faktora nađeno 19 značajnih korelacija od mogućih 36, a najveća je ona između faktora *Doprinos društvu* i *Budućnost djece* te *Društvena jednakost* ($r = -.40$, $p < .01$). Korelacije veće od .30 ima faktor *Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost* s faktorom *Budućnost djece* i *Društvena jednakost*, te faktor *Rad s djecom* s faktorima *Drugi izbor*, *Prijašnje iskustvo*, *Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost*, te *Doprinos društvu*. Ostalih 13 značajnih korelacija među faktorima manje su od .30.

Pouzdanosti za svaku od skala upitnika FIT-Choice

Pouzdanosti i deskriptivna statistika izračunate su za skale koje su formirane prema originalnim skalama *FIT-Choice* upitnika kako bismo osigurali međukulturalnu usporedivost rezultata.

Cronbach α -koeficijenti unutarnje konzistencije pokazali su se na tri četvrtine skala visokima (14 subskala ima $\alpha \geq .74$) (Tablica 4.). Nešto su niži koeficijenti dobiveni na skalama za koje se u faktorskim analizama ovoga rada pokazalo da ponešto odstupaju od originalnih faktora (4 subskale imaju α između .63 i .67), a

većinom je riječ o skalama koje su također imale niže pouzdanosti i u australskom istraživanju (Watt i Richardson, 2007). Moguće objašnjenje slabijih pouzdanosti nekoliko skala jest i činjenica da one sadrže vrlo mali broj tvrdnji.

Tablica 4. Obilježja Upitnika faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije za ukupni uzorak

	N tvrdnji	M	SD	Cronbach α
<i>Odluka o odabiru učiteljske profesije</i>				
Zadovoljstvo izborom profesije	3	6.12	0.97	.83
Obeshrabrivanje od strane drugih	3	3.44	1.67	.78
<i>Uvjerenja o poučavanju</i>				
Stručnost posla	2	5.89	0.93	.63
Opterećenje	3	5.53	0.99	.67
Status u društvu i učiteljski moral	6	4.00	1.24	.84
Plaća	2	3.16	1.47	.91
<i>Čimbenici odabira</i>				
Djelovanje na budućnost djece i adolescenata	3	6.17	0.81	.83
Rad s djecom i adolescentima	4	6.15	1.06	.88
Doprinos društvu	3	5.79	1.04	.82
Percepcija vlastitih sposobnosti za poučavanje	3	5.58	0.93	.81
Intrinzična vrijednost poučavanja	3	5.54	1.12	.67
Društvena jednakost	3	5.52	1.10	.79
Prijašnje iskustvo s poučavanjem i učenjem	3	5.07	1.47	.79
Sigurnost zaposlenja	3	4.84	1.33	.74
Vrijeme za obitelj i ljenčarenje	4	4.46	1.51	.87
Utjecaj drugih	3	4.34	1.69	.85
Mobilnost zanimanja	3	3.73	1.49	.77
Drugi izbor	3	2.17	1.36	.67

Motivacija studenata za odabir učiteljske profesije

Ovim smo istraživanjem također željeli ispitati i koji su motivacijski čimbenici najvažniji pri odabiru ovoga zanimanja budućim učiteljima u Hrvatskoj. Uz to, željeli smo provjeriti razlikuju li se u motivaciji studenti kojima je ovaj studij prvi izbor od onih kojima nije. Deskriptivna statistika za sve skalne rezultate prikazana je u Tablici 5.

Među najsnažnije se motive, gledajući vrijednosti aritmetičkih sredina skalnih rezultata na skali *Čimbenici odabira*, mogu ubrojiti želja za oblikovanjem budućnosti djece i adolescenata i rad s njima, procjena vlastitih sposobnosti za poučavanje i intrinzična vrijednost poučavanja te želja za davanjem doprinosa društvu i povećanju društvene jednakosti. Na skali *Uvjerenja o poučavanju* naši ispitanici smatraju da je učiteljska profesija zahtjevnija i da traži visoku razinu stručnosti, a u manjoj mjeri procjenjuju da ona donosi visok status u društvu i dobru

plaću. Procjenjujući svoju odluku da odaberu učiteljsku profesiju ispitanici iskazuju vrlo visok stupanj zadovoljstva tom odlukom.

Dakle, može se vidjeti da u motivaciji naših studenata, budućih učitelja, važnu ulogu imaju komponente *Društvenih vrijednosti* prema originalnom modelu (oblikovanje budućnosti i rad s djecom te doprinos društvu i povećanju društvene jednakosti), ali i komponente *Zahjteva posla* (procjena učiteljske profesije kao one koja zahtjeva visoku razinu stručnosti i kao zahtjevnoga zanimanja) te motivacija općenitije razine: procjena vlastitih sposobnosti i intrinzična vrijednost. Ovo je istraživanje pokazalo da su hrvatskim studentima izuzetno važni altruistični i intrinzični motivi, čime je njihova osnovna motivacija za odabir ovoga poziva vrlo slična onoj australskih i engleskih studenata (Hobson i sur., 2009; Watt i Richardson, 2007). Također se može zaključiti da ispitanici smatraju da je za obavljanje učiteljske profesije potrebna vrlo visoka razina stručnosti, da je ona vrlo zahtjevana, ali i to da sami ispitanici, unatoč visokim zahtjevima, procjenjuju da imaju potrebne vještine za ovu profesiju. Nešto su niže vrednovani čimbenici motivacije, ali još uvijek iznad srednje vrijednosti skale, prethodna iskustva s poučavanjem i učenjem, ali i dvije komponente *Osobnih vrijednosti*: vrijeme za obitelj i sigurnost zaposlenja. Iz ovoga se može zaključiti da su društvene vrijednosti našim budućim učiteljima snažniji motivacijski čimbenik od osobnih vrijednosti, po čemu su slični australskim studentima kojima je karijera učitelja prvi izbor (Richardson i Watt, 2010; Watt i Richardson, 2007).

Najniže su vrijednosti koje su bile ispod srednje vrijednosti ljestvice odgovora dobivene na subskalama odvrćanja od učiteljske profesije, doživljaja učiteljske profesije kao dobro plaćene i učiteljske profesije kao drugoga izbora karijere, što znači da ispitanicima učiteljska profesija u prosjeku nije bila drugi izbor, da ih okolina uglavnom nije odvrćala od ovoga odabira te da im visina plaće vjerojatno nije bila presudan čimbenik pri odabiru karijere, jer procjenjuju da ovo zanimanje nije osobito dobro plaćeno. Ovi su rezultati također slični rezultatima dobivenim na australskom uzorku studenata koji su pokazali da su ti studenti najniže rangirali upravo motive učiteljske profesije kao drugoga izbora, te plaće (Watt i Richardson, 2007).

Na kraju se može zaključiti da su utjecaji okoline, pogodnosti posla poput plaće i procjene ovoga zanimanja kao drugoga izbora najniže rangirani čimbenici u odabiru učiteljske profesije, dok su najvažniji motivacijski čimbenici odabira bili društvene vrijednosti (rad s djecom, društvena jednakost), zahtjevi posla (stručnost posla, opterećenje) te intrinzična vrijednost poučavanja i percepcija vlastitih sposobnosti za poučavanje. Osobne vrijednosti našle su se u sredini (npr. sigurnost zaposlenja i vrijeme za obitelj), što je zanimljivo jer pokazuje da, suprotno stereotipima o odabiru učiteljske profesije zbog dugih praznika, kraćega radnog vremena ili sigurnosti zaposlenja, budući učitelji ne odabiru ovu profesiju zbog percipiranih pogodnosti, nego najviše zbog svoje intrinzične motivacije i društvenih vrijednosti.

Tablica 5. Razlike između ispitanika kojima je učiteljski studij bio prvi izbor (N=127) i onima kojima nije bio prvi izbor (N=61)

		Prvi izbor		t-test	Cohenov d
		DA	NE		
<i>Odluka o odabiru učiteljske profesije</i>					
Zadovoljstvo izborom profesije	M	6.37	5.59	4.97**	0.87
	SD	0.78	1.10		
Obeshrabrivanje od strane drugih	M	3.35	3.63	-1.06	
	SD	1.75	1.59		
<i>Uvjerjenja o poučavanju</i>					
Stručnost posla	M	5.83	6.00	-1.18	
	SD	0.90	0.97		
Opterećenje	M	5.44	5.73	-1.87	
	SD	0.99	0.97		
Status u društvu i učiteljski moral	M	4.13	3.75	2.22*	0.34
	SD	1.10	1.14		
Plaća	M	3.27	2.92	1.54	
	SD	1.38	1.62		
<i>Čimbenici odabira</i>					
Djelovanje na budućnost djece i adolescenata	M	6.28	5.96	2.60*	0.40
	SD	0.72	0.93		
Rad s djecom i adolescentima	M	6.35	5.75	3.35**	0.59
	SD	0.87	1.27		
Doprinos društvu	M	5.89	5.58	1.89	
	SD	0.94	1.21		
Percepcija vlastitih sposobnosti za poučavanje	M	5.61	5.52	0.58	
	SD	0.92	0.95		
Intrinzična vrijednost poučavanja	M	5.80	4.99	4.94**	0.77
	SD	1.01	1.13		
Društvena jednakost	M	5.56	5.45	0.64	
	SD	1.06	1.20		
Prijašnje iskustvo s poučavanjem i učenjem	M	5.19	4.79	1.75	
	SD	1.34	1.70		
Sigurnost zaposlenja	M	4.97	4.58	1.89	
	SD	1.28	1.41		
Vrijeme za obitelj i ljenčarenje	M	4.47	4.45	0.09	
	SD	1.48	1.57		
Utjecaj drugih	M	4.43	4.14	1.08	
	SD	1.65	1.78		
Mobilnost zanimanja	M	3.69	3.82	-0.58	
	SD	1.65	1.78		
Drugi izbor	M	1.64	3.27	-8.43**	1.45
	SD	1.02	1.32		

* $p < .05$; ** $p < .01$

Zanimalo nas je i razlikuju li se u motivaciji studenti kojima je ovaj studij prvi izbor od onih kojima nije bio prvi izbor. Sveukupno je 127 ispitanika (67.6%) izjavilo da im je učiteljski studij bio prvi izbor, dok je 71 ispitanik (32.4%) izjavio da im učiteljski studij nije bio prvi izbor. Statistički su značajne razlike između ovih dviju skupina ispitanika dobivene t-testom na 6 od 18 konstrukata (Tablica 5.). Prema očekivanju, najveća je razlika dobivena na skali *Drugi izbor* (Cohenov $d=1.45$), koja upravo i ispituje izbor učiteljskoga studija kao rezervne opcije u odabiru karijere, pa ovakav rezultat podupire valjanost ove subskale.² Studenti kojima je učiteljski studij bio prvi izbor imali su također i višu intrinzičnu vrijednost poučavanja, bilo im je važnije da mogu utjecati na budućnost djece i raditi s djecom i adolescentima, smatrali su da je društveni status učitelja viši te su također bili zadovoljniji odabirom učiteljske profesije od studenata kojima učiteljski studij nije bio prvi izbor. Veća intrinzična i altruistična vrijednost poučavanja, bolja percepcija učiteljske profesije i veće zadovoljstvo izborom kod onih studenata koji su prvenstveno željeli postati učitelji posve je u skladu s očekivanjima i snažno govori u prilog valjanosti ove skale i u nas.

Zaključak

Prvi je cilj ovoga rada bio ispitati prikladnost *Upitnika faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije (FIT-Choice)* na uzorku hrvatskih studenata učiteljskih studija. Faktorska je struktura hrvatske verzije upitnika dobro replicirala originalnu strukturu Watt i Richardsona (2007) s obzirom na velik broj faktora, izrazite razlike između hrvatskoga i australskoga obrazovnog konteksta te načina obrazovanja učitelja i njihova socijalnoga statusa. Ovi su rezultati pokazali da se model *FIT-Choice* potvrdio kao prikladan teorijski okvir za objašnjenje odabira učiteljske profesije i u hrvatskom obrazovnom kontekstu. To znači da su u modelu zaista dobro definirani univerzalni razlozi koji motiviraju učitelje bez obzira na socijalni kontekst ili kulturu kojoj pripadaju. Rezultati naše analize upućuju i na modifikacije koje je potrebno učiniti u budućim primjenama ovoga upitnika u nas. Prvenstveno se to odnosi na česticu "Mislite li da su učitelji vrlo moralne osobe" koja je u ovoj analizi imala projekcije na više faktora skale *Uvjerenja o poučavanju*, te čestice "Učiteljsko zanimanje ispunjava osobu" i "Želim pomoći djeci da nešto nauče" iz skale *Čimbenici odabira*, koje u ovoj analizi nisu imale značajnije projekcije ni na jedan faktor.

Drugi je cilj ovoga istraživanja bio ispitati koji su motivacijski čimbenici najvažniji pri odabiru učiteljske profesije među studentima učiteljskoga studija te

² Ovdje valja napomenuti kako se u slučaju računanja i tumačenja razlike na toj subskali može uputiti prigovor da se radi o cirkularnom obrazloženju, no kako smo za sve ostale subskale, osim prosječnih vrijednosti, prikazali i izračune t-testa, taj smo podatak naveli i za ovu subskalu.

provjeriti razlikuju li se u motivaciji studenti kojima je ovaj studij prvi izbor od onih kojima nije. Motivacija za odabir učiteljskoga poziva koju su iskazali studenti učiteljskoga fakulteta u našem istraživanju pokazuje da im je važniji rad s djecom i društveni doprinos, nego sigurnost zaposlenja i vrijeme za obitelj te da smatraju da je u ovom zanimanju potrebna visoka razina ekspertize i puno ulaganja. Iz našega se istraživanja dobiva donekle drugačiji dojam o motivaciji studenata za učiteljsku profesiju nego što ga nudi istraživanje Čudine-Obradović (2008), u kojem se pokazalo da gotovo polovica studenata upisuje učiteljski fakultet zbog osobnih motiva kao što su mnogo slobodnoga vremena, mogućnost kombiniranja posla s roditeljskom ulogom i ugodna radna sredina, ali im je u određenoj mjeri motiv bio i društvena korisnost posla učitelja.

Ograničenje je našega istraživanja mali uzorak, no rezultati su unatoč nepovoljnom omjeru broja ispitanika i broja čestica u upitniku dobro replicirali originalne faktore, što govori u prilog njegovoj valjanosti u našem kontekstu. U budućim bi istraživanjima bilo vrijedno validirati ovaj upitnik na većem uzorku te na studentima viših godina studija. Poželjan bi drugi korak u validaciji bila faktorska analiza rezultata našega uzorka s ciljanom rotacijom na australski uzorak kao normativni. Tako dobiveni koeficijenti kongruentnosti dali bi uvid u strukturalnu ekvivalentnost skala upitnika hrvatske verzije s originalnim australskim skalama (Van der Vijver i Leung, 1997). Bilo bi također zanimljivo ispitati u kakvom je odnosu motivacija za izbor učiteljske profesije s čimbenicima povezanim sa završavanjem studija i uspješnim razvojem učiteljskoga identiteta, a naročito s kasnijim razvojem karijere naših učitelja. Premda se prevladavajući altruistični i intrinzični razlozi naših studenata za odabir zanimanja mogu činiti najpoželjnijim motivacijskim obrascem koji jamči dugo zadržavanje u profesiji, novije istraživanje u Njemačkoj upozorava na moguće negativne posljedice prevelike predanosti poslu učitelja. Naime, u usporedbi s drugim profesijama među učiteljima je bilo najviše onih koji su izuzetno predani poslu, ali su i vrlo podložni stresu te nakon nekoliko godina trpe zdravstvene posljedice sagorijevanja na poslu (Kieschke i Schaarschmidt, 2008).

Na kraju se može zaključiti da se *Upitnik faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije* pokazao prikladnim za istraživanje motivacije studenata učiteljskih studija u Hrvatskoj, te da se adaptacija čestica upitnika koje se tiču mobilnosti učitelja pokazala opravdanom i valjanom. Ovo je istraživanje također pokazalo da je važno obuhvatiti i ispitati različite aspekte motivacije za odabir učiteljske profesije jer se jedino na taj način može dobiti sveobuhvatna predodžba o načinu na koji mladi ljudi donose odluke o odabiru upravo ove profesije. Ove su spoznaje bitne svima koji sudjeluju u procesu cjeloživotnoga obrazovanja učitelja, kao i tvorcima obrazovnih politika kako bi mogli motivirati mlade ljude da odabiru ovaj studij i kasnije nastave svoju karijeru u obrazovanju. Vrijedan je doprinos i pozicioniranje istraživanja motivacije za učiteljsku profesiju u jasno konceptualiziran teorijski okvir, što je dosada i u međunarodnim studijama bila rijetka praksa.

Literatura

- Bielby, G., Sharp, C., Shuayb, M., Teeman, D., Keys, W. i Benefield, P. (2007). *Recruitment and retention on initial teacher training: A systematic review. Final Report*. London: Training and Development Agency for Schools.
- Bookhart, S. i Freeman, D. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Cooper, J.M. i Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. Paris: UNESCO.
- Čudina-Obradović, M. (2008). *Da sam ja učitelj-ica. Motivacija upisa i neke osobine studenata I. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- DeBacker, T.K. i Nelson, R.M. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 71-94.
- Eccles, J.S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. U: A.J. Elliot i C.S. Dweck, (Ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 105-121). New York: Guilford Press.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L. i sur. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. U: J.T. Spence (Ur.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Eccles, J.S., Adler, T.F. i Meece, J.L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Eccles, J.S. i Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Greene, B.A., DeBacker, T.K., Ravindran, B. i Krows, A.J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40(5/6), 421-458.
- Guarino, C.M., Santibanez, L. i Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey L., Homer, M.S., Ashby, P., Mitchell, N. i sur. (2009). *Becoming a teacher: Teacher experiences of initial teacher training, induction and early professional development*. Final Report, University of Nottingham.
- Kieschke, U. i Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429-437.
- Kyriacou, C. i Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117-126.
- Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

- Richardson, P.W. i Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P.W. i Watt, H.M.G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. U: T.C. Urdan i S.A. Karabenick (Ur.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in motivation and achievement*, (Vol. 16B, str. 139-173). Bingley, UK: Emerald.
- van de Vijver, F.J.R. i Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. U: J.W. Berry, Y.H. Poortinga i J. Pandey (Ur.), *Handbook of cross-cultural psychology* (str. 257-300). Boston: Allyn & Bacon.
- Watt, H.M.G. i Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Wigfield, A. i Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Expectancy-value Theory of Motivation and the Choice of Teaching as a Career

Abstract

Studies on motivation for teaching as a career choice are still relatively rare and lacking clear theoretical framework based on recent theories of motivation and career choice. The aim of this research was to empirically test the model of influences on the choice of teaching as a career based on expectancy-value theory of motivation (Eccles, 2005) in Croatian educational context and to validate the Croatian version of the *FIT-Choice* Questionnaire. The questionnaire, originally designed in Australia (Richardson & Watt, 2006), assesses a variety of factors playing the role in choosing teaching as a career.

The sample consisted of 188 students from teaching faculties at the universities in Zagreb and Rijeka. Factor structure of the Croatian version of *FIT-Choice* Questionnaire provided a good replication of the original factor structure of the scales, given a relatively large number of factors underlying original scales and substantial differences in Croatian and Australian educational context, pre-service teacher education and status of teaching profession. The obtained results therefore provided a support for the construct validity of the *FIT-Choice* Questionnaire and for the adequacy of the model of influences on the choice of teaching as a career (Richardson & Watt 2006) as a conceptual framework for interpreting the motivation for teaching profession in the Croatian educational context. The principal motives for career choice of our student teachers were the opportunity to work with children, social contribution and perceived teaching ability, while personal values as job security and time for family were perceived as less important.

Keywords: expectancy-value theory, teaching as a career choice, teacher motivation, questionnaire validation

Primljeno: 11.02.2011.